



Vol. 22, Nº 1 (Enero-Marzo, 2018)

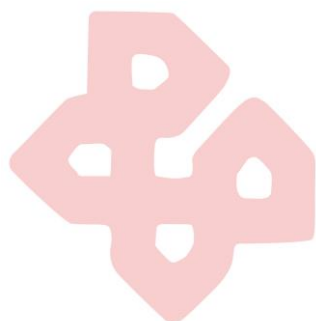
ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-639X

Fecha de recepción: 19/10/2015

Fecha de aceptación: 21/09/2016

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN DUAL. EL CASO DE MODELO ALTERNANCIA, UNIVERSIDAD DE LLEIDA Y URBAN TEACHING ACADEMY, CALIFORNIA STATE UNIVERSITY LONG BEACH)

Development of professional skills in the initial training of teachers through dual training. The Alternancia model at University of Lleida and Urban Teaching Academy at California State University Long Beach



*Patricia Silva García, Isabel del Arco Bravo y
Óscar Flores Alarcia*

Universidad de Lleida

E-mail: silva@pip.udl.cat

Resumen:

La formación inicial de cualquier titulación académica tiene como objetivo principal aportar los conocimientos necesarios para que los estudiantes, al finalizar sus estudios, puedan desarrollar la tarea profesional para la que se preparan. La correcta aplicación de los conocimientos adquiridos al lugar de trabajo será la garantía del éxito de los estudios de la educación superior. Empero, la actuación profesional exige el desarrollo de competencias profesionales que pueden adquirirse tratando los contenidos por separado y esperando que cada estudiante, por sí solo, sea capaz de relacionarlos y aplicarlos de manera conjunta o bien pueden adquirirse vinculados entre sí facilitando que los desarrollen de manera integrada. Desarrollamos un Estudio de Casos (Simons, 2011) con el objetivo de analizar dos modalidades de prácticum que se ofrecen en el grado de Educación Primaria en la Universidad de Lleida (UdL) Alternancia y en la California State University Long Beach (CSCLB) Urban Teaching Academy (UTEACH) con la finalidad de establecer puntos de mejora extrapolables a las propuestas formativas descritas. De entre los resultados se destaca que el profesorado tutor valora el aprendizaje de los estudiantes con esta metodología de trabajo; consideran que la práctica diaria en la escuela facilita el desarrollo de capacidades necesarias para el ejercicio docente. Coincidimos con Duijnhover, Prins, Stokking, (2012) en que la retroalimentación y la comunicación son fundamentales para poder mejorar sus prácticas profesionales, pues los estudiantes reconocen que les ha ayudado a dar sentido a su actividad profesional.

Palabras clave: Formación inicial, competencias profesionales, maestros, práctica reflexiva, prácticum.

Abstract:

The initial formation of any academic degree has the goal of contributing in the necessary knowledge for the students, after they finish their studies, to develop the professional task they having preparing for. The correct application of the knowledge obtained in the workplace will be the guarantee in the success of higher education studies. However, the professional action in the school requires the development of the skills which can be obtained treating the contents separately and hoping that each student, by themselves, are able to connect and apply the skills together or they can also be obtained interlinked making it easier for students to develop them entirely. We develop a Case Studies (Simons, 2011)) with the aim to analyze of teaching practices offered at the level of Primary Education at the University of Lleida (UDL) Alternancia and at California State University Long Beach (CSCLB) Urban Teaching Academy (UTEACH) in order to make improvement points for the training described in the formative proposals. Among the results we underline that the teacher value the knowledge of the students with this working methodology. They consider that the daily practice at school facilitates the skills development needed for teaching. We agree with Duijnhover, Prins, Stokking, (2012) that feedback and communication are essential to improve since students recognize that these aspects helped them to understand the meaning of their work.

Key Words: Initial training, reflective practice, teachers, teaching practices, teaching skills.

1. Introducción

En la Carta Europea de Calidad de prácticas y aprendizaje, (European Quality Charter on Internships and Apprenticeships, 2013) se habla de prácticas/aprendizaje como parte de la educación Superior y se definen como aquellas capacidades orientadas al trabajo que forman parte de la educación y la formación profesional y

que pueden incluirse en el programa académico o se pueden contemplar fuera del mismo. Las prácticas/aprendizaje han de ayudar a los jóvenes a adquirir experiencia práctica, a orientarse profesionalmente, también a ampliar las propias perspectivas de los diferentes sectores, así como a elevar su capacidad profesional.

En España, el Real decreto 592/2014, de 11 de julio, por el cual se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios despliega lo que ya se apuntaba en el Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En el 2007 se puso un especial énfasis en la realización de prácticas externas en el marco de los estudios universitarios.

En el ámbito de la formación de maestros, las prácticas externas o prácticum ha sido uno de los aspectos más relevantes a tener en cuenta. En la Orden ECI/3857/2007, se establece que el prácticum se desarrollará en centros de educación primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las administraciones educativas y las universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas. También, según esta orden, el prácticum se realizará en los tres ciclos de las enseñanzas de educación primaria.

Normativamente se subraya la importancia del prácticum en la formación inicial y tal y como señalan Zabalza (2007), Lucas, Nasta, Rogers, (2012) el impacto formativo que ejercerá sobre los estudiantes dependerá del contexto en el que se realice y que, éste, proporcione buenos modelos y oportunidades de aprendizaje; de la coherencia en su planificación, de tal forma que sus propósitos y sus acciones estén bien alineadas; de su centralidad donde los propósitos y acciones resulten importantes para la profesión y, por último, de la complementariedad, en tanto que el período de prácticas constituya un todo integrado con el conjunto de actividades de la carrera, de modo que se refuercen mutuamente.

Así, queda claro que el modelo como se planifique el prácticum y su distribución temporal, puede influir en los resultados formativos y en la consolidación de competencias profesionales en los aprendices de maestro. Cabe señalar, que en los últimos años se han venido desarrollando nuevos modelos de distribución del prácticum a lo largo del programa formativo de forma intercalada a lo largo de los diferentes semestres.

En nuestro caso, fijaremos nuestra atención en una modalidad que alterna la formación en la Universidad con la formación práctica en el aula, bajo una corresponsabilidad entre ambas instituciones en el desarrollo competencial del estudiante y la coherencia entre el programa de formación de maestros y las actividades realizadas en la escuela. Así, nos centraremos en dos modelos de formación práctica, el de Alternancia de la Universidad de Lleida y el de UTEACH de la Universidad Estatal de California en Long Beach. Con la intención de realizar una primera aproximación comparativa entre estas dos realidades, trataremos de

encontrar respuesta a varias cuestiones que creemos suficientemente justificados por su interés académico, profesional, práctico y social que se relacionan con, entre otras: ¿qué es lo que hace que el Programa de prácticas de Alternancia y UTEACH sean de interés para los profesores y los estudiantes de magisterio?; ¿por qué es importante para un futuro maestro desarrollar competencias profesionales antes de acceder a la práctica?; ¿qué mecanismos innovadores tiene la UdL y la CSCLB para formar a los futuros maestros? Todos estos interrogantes se plantean con el objetivo de analizar las iniciativas, experiencias e innovaciones en la formación inicial de maestros con el fin de mejorar el modelo formativo de los estudios de Educación Primaria y las asignaturas de Prácticum.

1.1. El prácticum reflexivo en el desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros

Existe una amplia literatura sobre el término competencia. Diversos autores (Perrenoud, 2008; Villa y Poblete, 2004; Zabalza, 2007) y organismos internacionales como la OCDE lo han definido bajo perspectivas diversas. La OCDE en su proyecto Definición y Selección de Competencias [DeSeCo], (OCDE, 2016) definía la competencia como la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o tarea. Se ponen en juego habilidades, prácticas, conocimientos motivación, valores, actitudes, emociones entre otros elementos sociales y, en la misma línea Perrenoud, (2004) la describe como la capacidad de movilizar recursos cognitivos para afrontar diferentes situaciones.

Coincidimos con Torroelles, et all (2011) en tanto, que las competencias profesionales del docente se relacionan con la capacidad de actuar eficazmente frente a la resolución de un conjunto de situaciones que se presentan en las instituciones educativas de forma cotidiana y con Pereira, (2010). cuando señala que las personas pueden tener la seguridad de resolver dichos problemas porque disponen, al mismo tiempo, de los conocimientos necesarios y de la capacidad de aplicarlos con buen juicio.

Para este desarrollo competencial profesional el prácticum en la formación inicial juega un importante papel. El desarrollo competencial en contextos reales de ejercicio profesional se puede organizar, implementar y monitorear y evaluar siguiendo diferentes modelos. Sin embargo, tanto el modelo de alternancia de la UdL como el desarrollado en UTEACH tienen como eje clave la acción reflexiva.

Está organizado a partir de un conjunto de principios y procedimientos en los que se basa el coordinador para planificar, implementar, monitorear y evaluar las prácticas que llevan a cabo los estudiantes en las escuelas primarias.

El prácticum como acción reflexiva se basa en la epistemología de las prácticas profesionales propuesta por Schön (1998) que constituye una concepción diferente de las relaciones entre teoría y práctica y de cómo los profesionales producen y elaboran conocimiento prácticamente relevante. En esta sólida alternativa a la concepción técnica, el prácticum se concibe como la ocasión por

excelencia para que el futuro maestro comience a desarrollar formas de reflexión, investigación y experimentación propias.

Han sido Zeichner (1993), Domingo (2008), Correa, (2013), Gelfuso, y Dennis, (2014) quienes con más profundidad y amplitud se han dedicado a analizar lo que significa formar maestros reflexivos. Para estos autores, la formación no puede desarrollarse desde la idea de que los procesos de análisis comprensión y mejora de la práctica deriven de la aplicación de conocimiento teórico, de la observación o la reflexión sobre la práctica de otros. Por el contrario, sólo se puede comprender y mejorar las propias competencias profesionales cuando se analiza y reflexiona sobre la propia práctica (Larrive, 2000) Loughran, 2002; Perrenoud, 2004).

En este sentido (Korthagen, 2004) señala algunas dificultades que se presentan en el modelo de prácticum reflexivo. La reflexión sobre la práctica se centra, según su opinión en cuestiones técnicas y de gestión del aula, pero la dimensión ética de la enseñanza se deja de lado, aspecto que vale la pena analizar con más profundidad. Junto a esta omisión, se olvidan también, los saberes y experiencias previas que los futuros docentes ya poseen. Un elemento más que se observa es la poca atención que se da al contexto institucional, ya que al centrarse más en las prácticas de aula, es difícil que se pueda hacer frente a condiciones institucionales.

a) El prácticum a través del programa Urban Teaching Academy (UTEACH)

La formación de maestros está a cargo del College of Education. Esta institución está dentro de la Universidad Estatal de California en Long Beach (CSULB). Forma parte de la Facultad de Educación y su objetivo es preparar a los futuros profesionales de la Educación a nivel Licenciatura. Los graduados de este programa obtienen un título para trabajar con niños y niñas de 4 a 12 años (K-8). El contenido de los programas de estudio se organiza en 135 unidades, que incluyen las didácticas específicas, la pedagogía en general y metodologías de enseñanza y aprendizaje. Están distribuidas en siete áreas:

Tabla 1
Áreas de conocimiento del currículum de los estudios de Maestro de K-8.

Áreas de currículum	
Curso de idiomas (mínimo 22 unidades).	Artes y Humanidades (mínimo 15 unidades).
Matemáticas (mínimo 12 unidades).	Temas críticos en la enseñanza y el aprendizaje (mínimo 16 unidades).
Ciencias Exactas y Naturales (mínimo 14 unidades).	Introducción a la Educación Primaria (mínimo 7 unidades).
Historia y Ciencias Sociales (mínimo 19 unidades).	

Fuente: Programa de estudios. Universitat de Lleida.

Se ofrecen asignaturas optativas que varían dependiendo del interés académico y social del momento. El UTEACH es una modalidad de prácticas en las que los estudiantes combinan los estudios de magisterio con la estancia intensiva -de un curso escolar- en la escuela. El tiempo de permanencia en la escuela es de lunes a viernes durante toda la jornada. El prácticum está asociado a las Unidades que se señalan en el cuadro 1 y cada una tiene diez horas de práctica en la escuela. El estudiante de la Universidad recibe apoyo a través de tutores supervisores y, de la escuela, mediante tutores de aula.

La metodología que se utiliza es la de supervisión clínica (Wait, 2009). Permite a los futuros maestros llevar a cabo un proceso de mejora de la práctica profesional y posibilita la identificación de necesidades, la reflexión sobre la práctica y el diseño de estrategias para resolver problemas identificados (Black, Bailey, Bergin, 2011; Sanchez - Moreno, Mayor, 2003;).

b) El prácticum a través del programa Alternancia UdL

En el curso 2012-2013 la Facultad de Educación de la Universidad de Lleida ha venido desarrollando la formación en alternancia de los futuros maestros de Educación Primaria. Esta formación parte del proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo inseparable del contexto en el que se produce esta interacción. La pedagogía de la alternancia pretende la integración de las adquisiciones efectuadas en el terreno profesional con las adquisiciones más teórico-prácticas recibidas en la institución académica, siempre con una bidireccionalidad clara entre el contexto profesional y el contexto académico (Coiduras, Isus, Del-Arco, 2015).

Así, algunos de los objetivos a trabajar en este modelo son: impulsar espacios de reflexión e integración de conocimientos mediante procesos deductivos e inductivos, incorporando la experiencia vivida en la escuela como elemento clave de un proceso de formación integrado con el conocimiento científico; buscar nuevas fórmulas de metodologías didácticas que potencien el aprendizaje constructivo utilizando la situación profesional como situación de aprendizaje y siempre desde la coordinación de los equipos docentes implicados en el programa formativo en alternancia. De forma esquemática la organización por cursos es que muestra la tabla 2.

Tabla 2
Estructura general del programa de Alternancia.

Curso	Áreas de currículum	Dimensión integrativa específica
1º	Todas las asignaturas del curso. Estancia en escuelas ordinarias, completas, preferentemente de doble línea, de la ciudad, que destaquen por implementar algún proyecto de innovación educativa	Objetivo: Acercarse al conocimiento de la profesión y validar la elección formativa Materia Integración I (6 ECTS)

2º	Todas las asignaturas. Estancia en escuelas incompletas o unitarias pertenecientes a Zonas de Escuelas Rurales	Objetivo: Intervenir en el aula multinivel de la escuela rural	Materia Integración II (6 ECTS)
3º	Todas las asignaturas. Estancia en escuelas de especial dificultad que escolariza a población vulnerable	Objetivo: Desarrollar estrategias profesionales de actuación docente en contextos vulnerables y de especial dificultad	Materia Integración III (15 ECTS)
4º	Todas las asignaturas. Estancia para realizar la mención/especialidad. Escoger entre escuelas de la tipología conocida en 1º, 2º o 3º Erasmus: estancia en escuelas fuera del contexto	Objetivo: Preparar la inserción profesional	Materia Integración IV (20 ECTS) + Trabajo Final de Grado

Fuente: Programa de estudios. Universidad Estatal de California Long Beach.

Como se puede contemplar en este cuadro todas las asignaturas de cada curso han de estar vinculadas con las actividades a desarrollar en la escuela. Todas ceden aproximadamente el 40% de sus créditos a actividades a desarrollar presencialmente en la escuela. Así, cobra especial relevancia la estancia en el lugar de prácticas. Los estudiantes acuden a la escuela dos días a la semana de forma sistemática y a lo largo de todo el curso académico, mientras que los otros tres días de la semana reciben formación en la Universidad. Las escuelas de prácticas de cada curso responden a tipologías diferenciadas: escuelas ordinarias, completas y principalmente de doble línea, urbanas y con proyectos de innovación, son las que corresponden al primer curso. Escuelas rurales, incompletas o unitarias, pertenecientes a Zonas de Escuelas Rurales (ZER), durante el segundo año. Centros de atención educativa preferente o de especial dificultad en tercer curso y en cuarto se realiza la mención de forma intensiva durante un semestre en alguna de las escuelas pertenecientes a la bolsa conformada durante los años anteriores, o bien se internacionaliza el prácticum vía el programa Erasmus.

El proceso de alternancia está contemplado desde una dimensión integrativa, que supone un proceso inductivo de formación donde los contenidos se apoyan en la experiencia de la situación de trabajo y en un proceso deductivo en el que la experiencia puede ser argumentada desde marcos conceptuales. La alternancia integrativa solamente puede producirse en transferencia continua de un contexto a otro, en los dos sentidos. En este sentido se contempla además, en cada curso, una asignatura específica que ayuda a reforzar estos procesos reflexivos y de integración, que es la materia de Integración, sin que ello reste la necesidad de generar procesos reflexivos en el marco de cada una de las asignaturas del programa formativo.

2. Método

El objetivo del estudio fue realizar una primera aproximación de análisis comparativo de las dos realidades formativas, a través de estancias de investigación con la finalidad de profundizar en el conocimiento de los programas de prácticum de cada modelo y el desarrollo de competencias profesionales para establecer posibles puntos de mejora que sean extrapolables a las diferentes realidades analizadas.

Para lograr este objetivo, desarrollamos un Estudio de Casos (Angulo y Vázquez 2003; Simons, 2011, Stake, 2005). Seleccionamos de manera intencionada las dos Universidades: UdL y CSULB. Utilizamos el procedimiento denominado por Goetz y Le Compte (1988) como selección basada en criterios y por McMillan y Schumacher (2007) como muestreo intencional que consistió en determinar de manera previa las características de quiénes participarían.

Para hacer una primera aproximación comparativa buscamos la opinión de los principales actores: coordinadores del prácticum en la universidad, maestros tutores de las escuelas y estudiantes participantes. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a los coordinadores del prácticum en la universidad (identificación ECPU), en concreto tres entrevistas por Universidad. Se realizaron dos grupos de discusión en cada universidad, un grupo con estudiantes (identificación GDEST) y otro con maestros tutores de las escuelas (identificación GDTE).

En la UdL se aplicó un cuestionario (QUE) a los estudiantes de la UdL con la finalidad de indagar sobre las competencias adquiridas y resaltar las debilidades y oportunidades de un modelo de formación de maestros en alternancia. Lo respondieron 120 de los 180 matriculados en 1er, 2n y 3er curso (en ese momento no había finalizado la primera promoción y teníamos tres de los cuatro cursos del grado). El objetivo fue conocer las opiniones de los estudiantes acerca del proceso de implementación y ofrecer a la coordinación información oportuna para regular y ajustar el programa. Los resultados obtenidos se complementaron los datos cualitativos.

Tabla 3
Síntesis de la muestra y los diferentes instrumentos empleados.

Instrumentos	CSULB	UdL	Código
Entrevistas a coordinadores	3	3	ECPU
Grupo de discusión con estudiantes	1	1	GDEST
Grupo de discusión con profesores	1	1	GDTE
Cuestionario a estudiantes	-	120	QUE

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la información se realizó bajo la tradición interpretativa (Schwandt, 2000; Rapley, 2014), caracterizado por dilucidar el punto de vista de las personas participantes a través de un análisis sistemático de los datos. Las categorías que emergieron se agruparon según los siguientes núcleos temáticos:

Tabla 4
Núcleos temáticos.

Meta categoría	Categorías	Definición
Conocimiento sobre la profesión docente	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de los conocimientos sobre la función docente. - Aplicación de estrategias y métodos de enseñanza. - Soluciones alternativas a las propias. 	Capacidad reflexiva que ayuda a generar conocimiento pedagógico a partir de un proceso colectivo que regula las acciones profesionales y las decisiones sobre la enseñanza.
Competencia de trabajo en equipo y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo y participación como equipos de trabajo. - Interacción y comunicación. 	Conocimientos, principios y conceptos de las tareas realizadas colaborativamente considerando las actitudes pertinentes de cada miembro.
Oportunidades y debilidades del modelo de formación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación continua. - Integración de los aprendizajes. - Metodologías docentes. 	Conocimiento de las posibilidades y limitaciones del modelo con la finalidad de hacer lo necesario para mejorar el modelo de formación y de prácticas profesionales.

Fuente: Elaboración propia

En relación con el cuestionario se organizó en tres bloques:

- Organización del sistema de alternancia: Se valoraron los horarios de permanencia en la escuela y en la facultad; planificación curricular; integración de las asignaturas con las actividades desarrolladas en la escuela, planificación de tareas propuestas por los tutores, valoración de la materia de integración.

- Aprendizajes competenciales: Se indagó sobre la consecución de competencias profesionales como son: el trabajo en equipo, implementación de metodologías docentes y gestión del aula.

- Tutorización y coordinación entre instituciones. En este bloque se valoró la tutorización de los maestros de las escuelas y los profesores de la facultad; el nivel de coordinación, así como las vías de comunicación y el sentimiento de acompañamiento del estudiante.

Al final del cuestionario se plantearon dos preguntas abiertas relacionadas con el nivel de satisfacción del estudiante y donde se pueden aportar soluciones de

mejora al nuevo programa de formación inicial en Alternancia del cual participan. En el siguiente apartado se presentan los resultados.

3. Resultados y discusión

A los efectos de obtención de resultados y conclusiones, se identificaron, al menos, cinco competencias profesionales que hemos agrupados en los dos primeros núcleos temáticos. El tercer núcleo temático recoge la opinión de los diferentes actores sobre las oportunidades y debilidades que presentan los modelos de formación analizados. Cada núcleo de información contiene las categorías de análisis que utilizamos para emergieron de la información recogida.

a) Realizaciones profesionales o elementos de competencia relacionados con el conocimiento sobre la profesión docente

- *Dominio de los conocimientos sobre la función docente.* Evidencias de mejora en la comprensión e interpretaciones sobre los principales conceptos, teorías y modelos vinculados a la profesión docente.
- *Aplicación de estrategias y métodos de enseñanza.* Selección y aplicación de estrategias y métodos adecuados en función de la finalidad y los objetivos planteados en las sesiones de clase.
- *Soluciones alternativas a las propias.* Toma de decisiones para resolver las problemáticas que se presentan en el desarrollo de las prácticas. Se reflejan valores como la equidad, el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, la confianza, la igualdad de oportunidades.

La mayor incidencia y repercusión de los aprendizajes se sitúa en el ámbito de las competencias profesionales desarrolladas en la escuela. Se reconoce, por parte de los estudiantes y de manera general y casi unánime en ambas universidades, que la realización de las prácticas diarias ha permitido profundizar sobre los conceptos y teorías trabajadas en la Universidad. Han mejorado sustancialmente los conocimientos sobre el ejercicio docente y en estrategias didácticas y conocimientos en áreas específicas.

El hecho de compaginar las clases con las prácticas hace que pueda aplicar el conocimiento teórico en el día a día. Es decir, una buena base teórica antes de entrar al aula me ayudó a la hora de dar la clase. GDEST-UTEACH

...entiendo mejor la teoría porque veo su aplicación práctica, aunque en alguna asignatura veo que lo que se explica está alejado de la realidad del aula. GDEST-UdL

...he aprendido a trabajar las matemáticas y la lengua mejor que con lo que me explican en la facultad... GDEST-UdL

Aluden directamente a una manera diferente de trabajar en la escuela. La experiencia les ha permitido buscar y seleccionar información de manera que, las decisiones que han tomado, para llevar a cabo sus prácticas en el aula, han sido más pertinentes y acertadas.

Si vemos un tema “x” en la Universidad, el programa UTEACH supone ponerlo en práctica. ECPU-UTEACH

...lo bueno es que antes de lanzarme a hacer algo se lo consulto a la maestra y con ella valoramos si lo que había planificado se adecua a la clase...ella conoce mejor a los alumnos y tienen mucha experiencia. GDEST-UdL

Valoran que los aprendizajes adquiridos mediante las prácticas son factibles y podrían aplicarse a su quehacer profesional:

...pienso que esta forma de aprender nos será muy útil en nuestro futuro profesional y también pienso que es muy interesante para todos nosotros. GDEST- UTEACH

Estudiamos y diseñamos material por la tarde y lo utilizamos en una clase por la mañana. Es muy bueno porque si te equivocas o tienes una pregunta esa semana en la clase le preguntas al profesor o a los tutores: “¿cómo podemos arreglarlo?, ¿qué sucedió?, ¿qué fue mal?, etc.”. Y ellos nos ayudan a reflexionar. A mí, me gusta. GDEST-UTEACH

Podemos apreciar que las personas informantes valoran positivamente las prácticas realizadas. Se reitera de forma sistemática como señala Zabalza, (2011a y 2011b) que ha servido para aprender de forma distinta, a ratificar los aprendizajes obtenidos en la formación inicial y a tener seguridad a la hora de llevar a cabo sus prácticas en la escuela.

Pero además, los tutores de la escuela manifiestan que este modelo de prácticum permite una mayor conexión con la teoría y los propios estudiantes aportan conocimiento teórico a la escuela. Reconocen que, ellos como docentes, necesitan actualizarse y formarse y los estudiantes aportan a la escuela nuevas ideas, nuevas metodologías que les ayudan a refrescar sus prácticas docentes.

Los estudiantes me ayudan a recordar los fundamentos teóricos de aquello que hacemos en la clase. Ellos también me enseñan. A veces me explican teorías que han aprendido en la facultad para argumentar lo que se hace en clase... me retan a reflexionar sobre lo que hago en clase. GDTE-UdL

Los tutores de las escuelas y los coordinadores de la universidad aluden la importancia del modelaje en este programa. Los estudiantes descubren en el quehacer de cada día como los maestros tienen que tomar decisiones y resolver

problemas inherentes a la vida en el aula. Difícilmente estas vivencias pueden simularse fuera del contexto real y los estudiantes, con la orientación de los tutores, han de ejercitar la reflexión vinculando la teoría ante posibles alternativas de actuación.

El día a día ayuda a que conozcan diferentes realidades y diferente toma de decisiones, porque no hay soluciones únicas. El aprendiz tendrá diferentes modelos en los maestros y diferentes formas de actuar ante situaciones a veces muy complejas. ECPU-UdL.

De los datos del cuestionario a los estudiantes de la UdL, en este bloque lo que resulta más valorado es el aprendizaje de estrategias didácticas, formas de organizar a los alumnos, diferentes actividades y nuevos materiales. El 84,4% de los encuestados consideran haber aprendido nuevas formas de enseñar y métodos que los habían estudiado en la facultad pero que nunca los habían experimentado. El 73,2% afirman haber ampliado sus conocimientos sobre actividades y nuevos materiales. Muchas de estas actividades fueron a propuesta por los maestros de la escuela pero la gran mayoría han surgido como consecuencia del esfuerzo personal en argumentar y presentar nuevas alternativas educativas.

Cuando preparé la clase busqué actividades que motivaran a mis alumnos y creo que lo conseguí...utilicé la pizarra digital e internet...el maestro se quedó la ficha para copiarla...GDEST-UdL

b) Realizaciones profesionales o elementos de competencia relacionados con la Competencia de trabajo en equipo y comunicación

- *Desarrollo y participación como equipos de trabajo.* Creación y el desarrollo de equipos de trabajo entre los compañeros. Se consideran los vínculos y relaciones democráticas entre las personas que los forman.
- *Interacción y comunicación.* Valora el beneficio de interaccionar con los compañeros. Motiva a sus compañeros a comprometerse con el trabajo. Inspira confianza y confía en sus compañeros y tutores.

Se reconoce que tener a los maestros tutores de la escuela, ha sido un buen apoyo pues ha permitido valorar los aprendizajes. Han podido trabajar según los intereses y necesidades de todo el colectivo. Señalan que el trabajo colaborativo ha sido un buen aprendizaje:

En mi opinión, me gusta este programa porque todos podemos aprender juntos y cuando estamos con un compañero en un salón podemos trabajar juntos, aprendiendo a ser maestras y es realmente como se trabaja en una escuela. No estás todo haciéndolo sola, tienes a tus compañeros y a los tutores. GDEST-UTEACH

Reconocen que la convivencia y comunicación diaria con los maestros tutores y con sus propios compañeros les ha permitido fortalecer las habilidades para trabajar en equipo, así como a desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo:

...la formación no viene dada, en mi caso, por la maestra del grupo, sino que se puede aprender mucho de nuestros compañeros y del entorno. Todo el mundo tiene competencias que los otros no tienen y, es por esta razón, el trabajar juntos puede ser muy beneficioso para todos y para uno mismo.
GDEST-UTEACH

En el caso del modelo de alternancia de la UdL se valora altamente la materia de integración y las tutorías con el profesor de la universidad. Coincidimos con Torroellas et al (2011) porque representa una oportunidad para trabajar en equipo entre los diferentes compañeros, conocer las vivencias de los diferentes compañeros en las otras escuelas y además ayuda a compartir reflexiones conjuntamente. En la materia de integración se realizan sesiones conjuntas con estudiantes que están en diferentes escuelas y ello es muy valorado en un 98% como muy positiva.

En la tutoría en la universidad y con el trabajo en la materia de integración, trabajamos en equipo y así podemos conocer y compartir las experiencias.
GDEST-UdL

De las entrevistas a los estudiantes de la UdL se desprende que con su experiencia en las escuelas han podido constatar lo importante que es el trabajo en equipo del maestro.

...el año pasado en primero trabajé en equipo con los maestros del ciclo y con mis compañeros. En la escuela rural estás más aislado. Donde estoy hay dos maestras, más los itinerantes y yo. Es difícil coordinarse, aunque veo que puede ser más importante que cuando la escuela está completa. GDEST-UdL

Los tutores de las escuelas valoran positivamente la interacción con el estudiante. El hecho de que su permanencia en la escuela se prolongue de forma periódica durante todo el curso académico hace que la confianza y el trabajo compartido se consoliden.

¡Claro!!!, el tenerlos todo el año cambia las cosas, es como tener un refuerzo cada jueves y viernes...lo llegas a considerar como uno más del equipo. GDTE-UdL

En un grado menor, aunque destacado, parece que han adquirido habilidades relacionadas con soluciones alternativas:

A primeros de curso me costaba más saber dónde tenía que buscar cierta información pero, poco a poco, he ido avanzando y conozco más herramientas para buscar información y saber qué estrategia diseñar. GDEST- UTEACH

Ya vi que no puedes ir de colega con los alumnos... entendí cuál es la posición mía como maestro y cual la de los alumnos. GDEST-UdL

En el caso del UTEACH, tanto los maestros como los estudiantes, destacaron que el programa de prácticas ha significado una posibilidad de ir un paso más allá en la formación de maestros y en el desarrollo de competencias profesionales porque, a pesar de no dominar del todo la función docente, la experiencia de convivir cada día en el aula ha resultado muy beneficiosa para “aprender a ser maestros”. Convendría como señalan Porto y Bolarín (2013) que el tutor de aula se implique en el diseño de la Asignatura de Prácticum, pues son ellos, quienes conocen el día a día en las escuelas.

Es bueno porque estamos aquí todo el año y formamos parte de la escuela...
GDEST-UTEACH

El proceso de revisión compartida entre el tutor supervisor, el tutor de aula y los estudiantes, ha sido útil para que se atribuyan un valor a las prácticas y para ayudar, sobre todo, a descubrir la posibilidad de transferencia y aplicación en su futura actividad profesional.

c) Oportunidades y debilidades del modelo de formación

- *Evaluación continua.* Procesos de seguimiento y valoración conjunta de las actividades profesionales y académicas.
- *Integración de los aprendizajes.* Disposición de las actividades efectuadas en el terreno profesional con las acciones más teórico-prácticas. Vinculación de conocimientos mediante procesos deductivos e inductivos.
- *Metodologías docentes.* Fórmulas de metodologías didácticas que potencien el aprendizaje constructivo.

Reconocen que les ha costado trabajo poder comprender cómo se lleva a cabo esta modalidad de enseñanza, pero que ha sido útil para desarrollar competencias profesionales:

Una vez estudiados los temas en la universidad, los ponemos a la práctica. En un primer momento estaba desubicada porque nunca había trabajado de esta manera. La metodología permite que nosotros construyamos nuestro conocimiento sobre problemas de la vida real. GDEST-UTEACH

El modelo formativo de prácticum de UTEACH y de alternancia en la UdL se presentan como dos modelos donde todos los actores entrevistados, coordinadores de la universidad, maestros tutores de las escuelas y estudiantes manifiestan su alta satisfacción. Todos coinciden en valorar como muy positivo que los aprendices puedan ensayar diferentes habilidades profesionales en el aula y en la escuela y encontrar como señala Loughran, (2002) más sentido a la enseñanza y al aprendizaje.

El 98,4% de los estudiantes, que contestaron al cuestionario, manifiestan que es un modelo de prácticum que les ha permitido adquirir experiencia profesional. Este dato del cuestionario complementa las opiniones obtenidas del grupo de discusión donde se valora altamente que esta experiencia se haya desarrollado en diferentes tipologías de escuela en cada curso académico. Todo ello les ha ayudado no solamente a consolidar, desde el primer momento, su apuesta formativa y profesional hacia el magisterio, sino a poder tener una visión global de la tipología de escuela de su preferencia.

Yo después de pasar por una escuela ordinaria y por una ZER, está claro que me quedo en el pueblo con la escuela de pueblo. Los niños, la forma de trabajar...todo es más gratificante. GDEST-UdL

Yo me aburría en la escuela...solo tenía 8 niños en clase y teníamos que trabajar las asignaturas de ciclo medio y superior a la vez. ...yo prefiero la escuela completa...en el pueblo todo es como más de ir por casa... GDEST-UdL

Destaca la valoración altamente positiva de todos los actores en tanto en cuanto se considera que se han mejorado los canales de comunicación entre escuela-facultad. Los intercambios son más fluidos entre maestros y profesores de la universidad que en otras modalidades de prácticum.

Se ha mejorado en visitas de los profesores de la universidad a la escuela. Ahora estamos más en contacto. Antes no venían nunca solo alguna vez nos comunicábamos por teléfono y, en ocasiones, ni eso. GDTE-UdL

Es importante respetar como mínimo los tres momentos de visitas a las escuelas. Eso nos ha enriquecido a todos, a ellos y a nosotros como profesores de la universidad ya que conoces mejor la realidad del día a día. GDCPU-UdL

No obstante identificamos debilidades de estos modelos. Destacamos primeramente el volumen de trabajo que ha supuesto para los estudiantes y la dificultad de encontrar espacios para trabajar como equipo de trabajo:

A pesar de todo, en el contexto escolar encontramos excesivo la cantidad de trabajo que se realiza y la dificultad que tenemos como estudiantes para buscar espacios para encontrarnos. Fuera de la escuela, por la mañana, no encontramos espacios comunes para la realización de otras actividades de la Universidad. No coincidimos en tiempos y es difícil establecer consensos fuera del horario de la escuela. GDEST-UTEACH

La falta de integración de las diferentes asignaturas en la universidad a las actividades desempeñadas en las escuelas obliga a que los alumnos tengan que desarrollar el programa formativo estándar más las actividades de la escuela:

Al final hacemos doble trabajo, porque el resto de profesores de la carrera te piden lo mismo que a los compañeros que no son de alternancia, cuando ellos

no están dos días en la escuela y actividades en la escuela, sino que hacen las practicas cuando les toca. GDEST-UdL

No parece haberse conseguido el cambio metodológico y curricular que implica que en cada asignatura de la carrera se incorpore la experiencia aportada por el estudiante desde la escuela. Ello hace que en cada asignatura se conserven las tradicionales formas de hacer y reinvierta en mayor trabajo para los estudiantes. Realidad que ha sido identificada en los dos modelos analizados.

Otra debilidad de ambos programas radica en las figuras de los tutores de las escuelas. UTEACH se plantea como debilidad la inestabilidad de las plantillas docentes. Aspecto que también emergió en el estudio realizado por Tedder y Lawy (2009).

...una de mis batallas es la estabilidad del profesorado que enseña en doble lengua, esto es fundamental para que los estudiantes puedan llevar a cabo sus prácticas en el programa bilingüe del UTEACH. ECPU-UTEACH

Y en el caso del modelo de alternancia de la UdL se apunta la necesidad de que los tutores de las escuelas tengan, de forma clara, definida su actuación en este modelo de prácticum:

..No sabemos qué se pide de nosotros. Es un modelo donde hay más contacto con la facultad, pero no queda muy claro si me exigen otra cosa diferente de lo que hacía en el prácticum ordinario... GDTE-UdL

Los coordinadores de la Universidad apuntan hacia una mejora del modelo si se pudiera seleccionar los maestros tutores en la escuela ya que ejercen verdadero modelaje en los estudiantes.

En más de una escuela los maestros se van rotando la tutoría de alumnos en prácticas porque les da puntos y es indiferente que sea buen tutor o no...GDCEU-UdL

Finalmente, identificamos las dificultades de la retroalimentación al trabajo desarrollado por los estudiantes. Mientras que los maestros tutores señalaron que la falta de tiempo hace que a veces no es fácil llevar a cabo un proceso de *feedback* específico y adecuado, esto se agrava más con el tutor de la universidad, que realiza una reunión mensual con los estudiantes en la escuela para valorar sus progresos e identificar sus necesidades, y es insuficiente De acuerdo con autores como Duijnhover, Prins, Stokking, (2012), la eficacia de la retroalimentación se relaciona, por ejemplo, con la frecuencia y número de devoluciones que se realizan durante la puesta en marcha de la actividad que se trate, aspecto que convendría valorar en un futuro.

Los estudiantes en la UdL manifiestan la misma debilidad. Este dato se confirma con la respuesta obtenida en el cuestionario donde un 78% manifestaron que la retroalimentación por parte de los profesores de la universidad no es

adecuada, sin embargo con los maestros tutores de la escuela la retroalimentación en más inmediata.

Coincidimos con Bleach, (2014) y con Tobon, Pimienta, García Fraile, (2010) que al reflexionar sobre el desarrollo de competencias profesionales y llevar a cabo las visitas a las escuelas, representa una oportunidad de profundizar en el conocimiento que tenemos sobre el prácticum y ha permitido identificar algunos aspectos son necesarios mejorar en la formación inicial del profesorado.

4. Conclusiones

El prácticum en alternancia tanto en la UdL como en la UTEACH es una buena opción para desarrollar competencias profesionales. En ambos casos los aprendizajes del Prácticum están necesariamente vinculados a la experiencia directa, al contacto con la realidad, por ello podemos hablar de aprendizaje experiencial (Zabalza, 2005), que Kolb (1981 p. nº 254) define como el proceso mediante el cual “se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia”. Este aprendizaje se produce cuando nos enfrentamos a una formación desde la práctica reflexionada y desde la práctica compartida. Se va más allá de la simple transferencia o aplicación de conocimientos teóricos a la práctica. Las prácticas no se realizan después de la teoría sino que, a través de ellas, se asimilan los contenidos de las áreas de conocimiento que conforman el currículum básico de la formación universitaria y es el punto de inicio de los aprendizajes que los futuros maestros llevarán a cabo.

El desarrollo de competencias no se constituye a partir de una descripción de la realidad de las aulas, sino que se despliegan en el momento en que los estudiantes se enfrentan a los problemas de su práctica diaria, desde una pedagogía integrativa entre teoría y práctica. La posibilidad de conocer sus opiniones ha ayudado a mejorar la formación inicial en el momento de la propia implementación del modelo Kvale, (2011). Con esta primera aproximación al análisis de ambos modelos, se concluye que son altamente satisfactorias para desarrollar competencias profesionales docentes. Sin embargo, si se pretende mejorar el modelo formativo de los estudios de Educación Primaria, las prácticas por sí mismas no serán beneficiosas si no están debidamente planificadas y donde los roles de los participantes estén claramente definidos. Consideramos que la coherencia entre el prácticum y el resto de componentes del programa formativo permitirá a los estudiantes poder integrar los aprendizajes adquiridos en la universidad y las actividades desarrollas en las escuelas.

El diseño del Prácticum debe permitir proyectar el impacto que ejercen el resto de materias del currículo y, al mismo tiempo, como el Prácticum impacta en estas materias. El objetivo último es lograr una formación de calidad, un mejor conocimiento por parte del estudiante de la profesión y al mismo tiempo dibujar los procesos de transición al mundo laboral (Zabalza, 2007).

Corroboramos que ambos modelos son una buena opción para el desarrollo de competencias profesionales. Aún son necesarios ajustes a los modelos presentados, pero habría que seguir reflexionando cómo adaptar los programas de estudio a las situaciones que viven los estudiantes al combinar las dos actividades, así como discurrir sobre el sistema de selección de tutores para que verdaderamente sean modelos referentes para el estudiante.

Apoyos

Este artículo se ha elaborado a partir de la ayuda recibida por el Programa de millora i innovació en la formació de mestres MOB-MIF. Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR). Resolución ECO/1972/2014, de 28 de julio, (Ref., MOB-MIF 2014-00008).

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, F. y Vázquez Recio, R. (2003). Los Estudios de casos en Educación. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo (Coords.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*, 15-51. Archidona: Aljibe.
- Black, A.; Bailey, L., Bergin, J. (2011). Status of Clinical Supervision among School Counselors in Southeast Georgia. *Georgia School Counselors Association Journal*, 18(1), 12-21. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ963122.pdf>
- Coiduras, J.L., Isus, S., Del-Arco, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educación*, 51(2), 277-297. Recuperado de <http://goo.gl/QyfEsJ>
- Correa, M. (2013). *La supervisión clínica: un espacio de desarrollo profesional*. Conferencia POIO, XII Simposio internacional sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Pontevedra 26-28 junio 2013. Recuperado <http://tv.uvigo.es/video/95232.html>
- Domingo, A. (2008). *Práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Tesis de Doctorado. Barcelona: Universidad Internacional de Catalunya.
- Duijnhover, H., Prins, F. y Stokking, K. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use. Effect on students' writing, motivation process and performance. *Learning and Instruction*, 22(3), 171-184.

- European Quality Charter on Internships and Apprenticeships, (2013). *European Quality Charter on Internships and Apprenticeships*. Preamble 1-3. Recuperado de <http://goo.gl/az5xYE>
- Flores, G. Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la educación superior. *Praxis educativa*, 16(2), 52-56.
- Gelfuso, A. y Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and teacher education*, 38, 1-11.
- Goetz, J. y Lecompte M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Kolb, D. A. (1981). *Learning styles and disciplinary differences*. Jossey-Bass In. California (Núm. 254). Recuperado de <http://goo.gl/wGnFC4>
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Lucas, N., Nasta, T., Rogers, L. (2012). From Fragmentation to Chaos? The Regulation of Initial Teacher Training in Further Education. *British Educational Research Journal*, 38(4), 677-695.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2007). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Morin, (2005). *Introduction à la pensée complexe*. France: Points Essais.
- OCDE (2005). *La definición y selección de las competencias clave*. Resumen ejecutivo.
- OCDE (2016). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. OCDE, Better policies for better lives.

- Orden ECI/ 3857/2007. *BOE núm. 312 por el que se establece que el prácticum se desarrollará en centros de educación primaria*. Madrid, 29 de diciembre de 2007.
- Pereira, F. (2010). Childhood Narratives in Initial Teacher Training: Childhood Government and Its Re-Institutionalization. *Research in Education*, 83(1), 1-16.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage* (6 édition). Paris, France : ESF éditeur.
- Porto, M. y Bolarín, M.J. (2013). Revisando las prácticas escolares: valoraciones de maestros-tutores. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2) 461-477. Recuperado de <http://goo.gl/Mrm3DY>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Real decreto 1393/2007. *BOE por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Madrid, España, 29 de octubre de 2007.
- Real decreto 592/2014. *BOE por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*. Madrid, España, 11 de julio de 2014.
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 73-90.
- Sanchez - Moreno, M. y Mayor, C. (2003). *Supervisión Clínica como estrategia de aprendizaje entre profesores. Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schwandt, T. A. (2000). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics and Social Constructivism. Denzin & Lincoln, (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks, 2, 189-214.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (2005). *Investigar con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Tedder, M., Lawy, R. (2009). The Pursuit of "Excellence": Mentoring in Further Education Initial Teacher Training in England. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(4), 413-429.

- Tobon, S., Pimienta, J., García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, X.; París, C. y Cela, JM. (2001). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3) 329-344.
- Villa, A., Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2), 1-19. Recuperado de <https://goo.gl/TmKMuL>
- Wait, D. (2009). No es cuestión de datos. La evolución de un currículo de supervisión clínica y la pedagogía. *Educar* 44(5), 67-78. Recuperado de <http://goo.gl/D0yxYx>
- Zabalza, M.A. (2005). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el prácticum. En M.A. Zabalza, L. Iglesias, A. Cid y M. Raposo (Coord.). *El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas*, 19-34. Santiago de Compostela: UNIDIXITAL.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2011a). Condiciones para el desarrollo del prácticum. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2) 1-22. Recuperado de <https://goo.gl/cNyY0Z>
- Zabalza, M. (2011b). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación* (354), 21-43. Recuperado de <http://goo.gl/ZlgmoN>
- Zeichner, K. (1993). *Educating teachers for cultural diversity*. Special report. East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.